



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

KERLAINE ENÉAS FERREIRA DE LIMA

**DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS**

João Pessoa - PB

2018

KERLAINE ENÉAS FERREIRA DE LIMA

**DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia, da
Universidade Federal da Paraíba, como pré-
requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Furtado
Soares Pontes

**JOÃO PESSOA – PB
2018**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L732d Lima, Kerlaine Eneas Ferreira de.

Docência nos anos iniciais do ensino fundamental:
Primeiras experiências profissionais / Kerlaine Eneas
Ferreira de Lima. - João Pessoa, 2018.
61 f. : il.

Orientação: Prof^a Dr^a Ana Paula Furtado Soares Pontes.
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Docência, Profissão docente. I. Pontes, Prof^a Dr^a
Ana Paula Furtado Soares. II. Título.

UFPB/BC

KERLAINE ENÉAS FERREIRA DE LIMA


**DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS**

Esta monografia foi julgada e aprovada para obtenção do título, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba.


João Pessoa, 06 de junho de 2018.

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Coordenador do Curso de Pedagogia.


BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Ana Paula Furtado Soares Pontes (Orientadora/UFPB)



Prof^a. Dr. Joseval dos Reis Miranda (Membro Avaliador/UFPB)



Prof^a. Dra. Leblam Tamar Gomes Silva (Membro Avaliadora/UFPB)

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso ao meu noivo, amigos, pais, irmãos, como também aos demais parentes, por estarem sempre presentes em todos os momentos de minha vida, me apoiando e incentivando com gestos de amor e carinho.

RESUMO

Os primeiros anos da carreira docente são capazes de definir o modo de ser e estar na profissão, bem como de estabelecer o comprometimento com o trabalho ou a desistência da docência. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de docência de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as suas primeiras aproximações com a atividade docente e a perspectiva de evolução profissional dessas professoras, identificadas por nós como iniciantes de uma escola municipal. Para compreender melhor o desenvolvimento profissional e, em particular, o ciclo de vida das professoras, utilizamos como referencial básico o trabalho de Michael Huberman (1992), que definiu cada etapa/fase que compõe tal processo. Além de Huberman (1992), buscamos como aporte teórico Gabardo e Hobold (2011), Zucolotto (2014), Nóvoa (1992), Tardif (2002), entre outros. Na perspectiva de atingir o objetivo desta pesquisa, realizamos um estudo de cunho bibliográfico e de campo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário e contando com a participação de seis professoras iniciantes de uma escola municipal de ensino. O critério de escolha foi o tempo de experiência profissional de no máximo três anos de exercício na função. Os resultados obtidos demonstraram que algumas professoras participantes compreendem a docência como vocação e destacam o amor pelas crianças como fator motivacional para a escolha da profissão, além disso, outras compreendem a profissão como uma forma de mudar o mundo e a formar cidadãos. Outro ponto a destacar é que todas docentes demonstram interesse em continuar na profissão. Em relação ao ciclo de vida docente de Huberman (1992), nem todas se encontram no estágio previsto para os três primeiros anos de docência, que seria a fase de "Entrada na Carreira", pois três das seis professoras participantes se encontram na fase de "Estabilização" e duas delas rumo à fase de "Diversificação". Destacamos ainda ser fundamental o apoio e o acompanhamento a ser dado a esses docentes na fase inicial, para permanecerem e evoluírem na docência com compromisso e formação adequada para um trabalho tão relevante, desde iniciativas dos pares e dos gestores das escolas à definição de uma política de Rede com Programas Institucionais com esse objetivo.

Palavras-chave: Docência. Profissão docente. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

The first years of the teaching career are capable of defining the way of being and being in the profession, as well as establishing commitment to work or dropping out of teaching. In this context, the objective of this research was to analyze the teaching conception of teachers in the initial grades of Elementary School, taking into account their first approximations with the teaching activity and the perspective of professional evolution of these teachers, identified by us as beginners of a school municipal. In order to better understand the professional development and, in particular, the life cycle of the teachers, we use as a basic reference the work of Michael Huberman (1992), who defined each stage / phase that makes up this process. In addition to Huberman (1992), we sought as a theoretical contribution Gabardo and Hobold (2011), Zucolotto (2014), Nóvoa (1992), Tardif (2002), among others. In order to reach the objective of this research, we carried out a bibliographic and field study. The field research was carried out by means of a questionnaire and counting on the participation of six beginning teachers of a municipal school of education. The criterion of choice was the time of professional experience of a maximum of three years of exercise in the function. The results show that some participating teachers understand teaching as a vocation and highlight the love of children as a motivational factor for the choice of profession, and others understand the profession as a way to change the world and to form citizens. Another point to highlight is that all teachers show interest in continuing in the profession. In relation to the teaching life cycle of Huberman (1992), not all of them are in the expected stage of the first three years of teaching, which would be the "Entry into the Career" phase, since three of the six participating teachers are in the "Stabilization" and two of them towards the "Diversification" phase. We also emphasize the fundamental support and follow-up to be given to these teachers in the initial phase, to remain and evolve in teaching with commitment and appropriate training for such a relevant work, from initiatives of peers and school managers to the definition of a policy Network with Institutional Programs for this purpose.

Keywords: Teaching. Teaching profession. Professional teacher development.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
1.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	11
2. PROFISSÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	14
3. DOCÊNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS SABERES.....	21
4. TRABALHO DOCENTE E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL	30
5. PRINCIPAIS RESULTADOS	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICES	59

1. INTRODUÇÃO

O momento de decidir em que área de trabalho atuar não é uma tarefa nada fácil e exige um processo de muita autorreflexão. É um processo que geralmente é associado à adolescência, contudo, Valore (2008, p. 66) faz questão de alertar que a escolha profissional compõe um momento de crise em qualquer época da vida, uma vez que “não se trata apenas de executar novas tarefas e, sim, de apropriar-se de uma nova identidade profissional; portanto, mais urgente do que a questão ‘O que quero fazer?’, surge a questão ‘Quem quero ser daqui em diante?’.”

Ao passarmos da fase “Quem quero ser daqui em diante?”, quando já se fez a escolha profissional, deparamo-nos com outra questão “quero permanecer com esta escolha?”. O desenvolvimento profissional acontece desde o primeiro contato com o campo de atuação, portanto é neste momento que surgem os questionamentos em relação ao interesse de continuar ou não na área. Por este motivo, os primeiros anos de trabalho são os mais decisivos na vida profissional de uma pessoa.

Pensando o processo de iniciação na profissão docente, fase pautada pela transição de estudante para mestre, compreendemos ser uma etapa decisiva para a construção da identidade profissional e, com ela, sua profissionalidade. Para tal, autores como Gabardo e Hobold (2011) defendem a necessidade de um apoio adequado das escolas e órgãos públicos (ou privados) neste processo.

De acordo com muitos estudiosos da educação, dos quais podemos citar Gabardo e Hobold (2011), Zucolotto (2014) e Tardif (2002), é na fase de iniciação da carreira que se encontra um dos períodos mais problemáticos da docência, pois o professor se verá numa posição nunca antes ocupada, que o fará sentir tensões, incertezas e instabilidades sobre seu trabalho, por isto a necessidade de um apoio e acompanhamento inicial.

Segundo Zucolotto (2014, p. 10-11), os primeiros anos da carreira docente são capazes de definir o modo de ser e estar na profissão, como também de estabelecer o comprometimento com o trabalho ou desistência da docência. Entretanto, consideramos que essa definição não é definitiva, visto que a identidade profissional se constitui mediante um processo que não se dá de vez, mas como uma construção que perpassa todo o desenvolvimento na carreira.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de docência de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em

consideração as suas primeiras aproximações com a atividade docente e a perspectiva de evolução profissional desses professores identificada por nós como iniciantes de uma escola municipal.

Em termos de objetivos específicos, definimos:

- discutir formação do professor e o desenvolvimento do ciclo de vida profissional;
- identificar a motivação para a escolha da profissão;
- analisar o desenvolvimento e a evolução na profissão dos professores iniciantes;
- identificar as expectativas futuras em relação à profissão;
- inferir em que fase do ciclo de vida docente cada professor se encontra.

Para compreender melhor o desenvolvimento profissional e, em particular, o ciclo de vida dos professores, utilizamos como referencial básico o trabalho de Michael Huberman, que definiu cada etapa/fase que compõe tal processo.

A proposta de Huberman se organiza em etapas/fases que são apresentadas como tendências gerais estruturadas na forma de ciclos, quais sejam: “entrada na carreira”, “estabilização”, “diversificação”, “pôr-se em questão”, “serenidade e distanciamento afetivo”, “conservadorismo e lamentações” e “desinvestimento”. É válido ressaltar que Huberman (1992), declara que o ciclo não passa de um modelo de referência, o que significa que nem sempre as etapas/fases serão vivenciadas necessariamente de forma linear ou até mesmo que todas elas serão vividas na carreira de todos os professores.

Esta pesquisa se justifica pela relevância da temática, haja vista a necessidade de se investigar sobre os professores iniciantes, quem são, como vivenciam sua iniciação na docência e suas perspectivas de futuro na carreira, e por abrir novas oportunidades para discussões sobre a importância de iniciativas de apoio e formação continuada voltadas a esses professores, bem como sobre como este acompanhamento pode contribuir para promover uma maior taxa de permanência desses profissionais na profissão.

Este trabalho estrutura-se em cinco capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo é um espaço que apresentam conceitos sobre a palavra profissão e as expressões profissionalização e profissionalidade docente, tendo o cuidado de deixá-las mais claras o possível, já que são termos que aparecerão frequentemente neste trabalho.

O segundo capítulo refere-se sobre o conceito do termo docência e as atribuições designadas aos professores a partir das considerações da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Além disso, há uma discussão sobre a formação de professores, considerando a formação inicial como sendo um dos momentos mais importantes na vida de um futuro professor. Neste capítulo ainda discutimos sobre os saberes da docência, tendo como ponto de partida os estudos do autor Tardif (2002).

O terceiro capítulo designa-se ao contexto social negativo que o trabalho docente se encontra e o quanto essa realidade pode ser minimizada a partir de um corpo docente emancipador e empoderado. Logo em seguida, apresenta-se os estudos de Huberman (1992), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, o qual apresentamos o assunto geral deste trabalho. Nos dois últimos capítulos, tratamos a respeito do procedimento metodológico e o resultado final obtido neste processo.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É importante salientar que o interesse para a realização desta pesquisa surgiu a partir de uma sugestão dada pela professora-orientadora, que logo foi muito bem aceita por se mostrar relevante. A finalidade desta pesquisa foi analisar a concepção de docência, levando em consideração as primeiras aproximações com a atividade docente e a evolução profissional de professores iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Tal objetivo direciona nosso olhar para a fase *entrada na carreira*, ou seja, que vai da introdução à carreira até os três anos de docência.

Para que o objetivo desta pesquisa fosse atendido realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Este tipo de abordagem é utilizado quando se tem a necessidade de explicar e compreender algo que não pode ser quantificado.

Para Minayo e Minayo-Gómez (2003), a pesquisa qualitativa é própria para compreender de forma mais profunda grupos, segmentos e microrrealidades, visando identificar características particulares de cada comunidade, ou seja, visa desvendar sua “lógica interna e específica, sua cosmologia, sua visão de determinados problemas, que se expressam em opiniões, crenças, valores, relações, atitudes e práticas”. (MINAYO; MINAYO-GÓMEZ, 2003, p.137).

Assim sendo, para a coleta de informações, utilizamos como instrumento gerador de dados o questionário. Segundo Gil (2008, p.121), o questionário é uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, etc. expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Com esta perspectiva, o questionário foi composto por seis questões, sendo todas abertas. Segundo Günther *et al.* (1990, p. 204), questões abertas “permitem ao respondente a liberdade de expressar o que quiser sobre o assunto em pauta”. As perguntas contidas no questionário são apresentadas a seguir:

- a) O que a motivou à escolha da profissão?
- b) Para você, o que é ser professora?

- c) Quais as características de uma boa professora?
- d) Considerando a professora que você foi no início da carreira, o que contribuiu para seu desenvolvimento na profissão?
- e) Quais suas expectativas futuras em relação à profissão?
- f) Como você se vê como docente? Comente sua evolução na docência?

Para responder às perguntas, foram convidadas professoras iniciantes dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em duas escolas da rede municipal de ensino de Itambé/PE, sendo realizada com seis delas. O critério de escolha para o convite foi o tempo de experiência profissional, de no máximo três anos de exercício na função. O questionário foi aplicado em duas instituições que oferecem Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, e Educação de Jovens e Adultos. Quanto à formação das participantes, quatro possuem apenas o curso de Pedagogia, uma professora ainda está terminando o curso e outra iniciou neste ano a Pós-Graduação em Psicopedagogia, conforme quadro discriminado a seguir:

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa

Professoras	Idade	Escola	Formação
1	30 anos	A	Pedagogia
2	23 anos	B	Pedagogia (Curso em andamento)
3	26 anos	A	Pedagogia
4	31 anos	B	Pós-graduação em Psicopedagogia (Em andamento)
5	24 anos	A	Pedagogia
6	27 anos	A	Pedagogia

Para efeito de identificação dos sujeitos na pesquisa, utilizaremos a identificação numérica (1 a 6), seguida da identificação da formação, a exemplo da primeira professora, identificada como Professora 01/Pedagogia.

Quanto ao processo de aplicação dos questionários, eles foram aplicados entre os dias 04 e 06 de abril de 2018. A primeira escola visitada foi identificada como Escola A. Chegando lá, nos informamos sobre o perfil das

professoras que a pesquisa exigia, e ao ter acesso às docentes, solicitamos a participação de cinco delas, mas uma se recusou em participar da pesquisa. Segundo ela por falta de tempo em responder às perguntas.

As professoras receberam os questionários, no mesmo dia dois questionários foram devolvidos e os demais entregaram no dia seguinte.

Na Escola B procedemos da mesma forma que na Escola A e informadas das professoras que se encaixavam no perfil da pesquisa, obtivemos êxito. Duas professoras responderam ao questionário, que responderam prontamente.

Com todos os questionários fizemos a tabulação e procedemos à análise temática a partir das questões, tecendo algumas considerações e análises, como pode ser acompanhado no capítulo seguinte.

2. PROFISSÃO, PROFISSIONALISMO, PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE DOCENTE -

Com o objetivo de contextualizar a problemática que nos propusemos a discutir, faremos a seguir breve discussão sobre o termo profissão e as expressões profissionalismo, profissionalidade e profissionalização docente, tendo em vista que são termos que requerem uma boa precisão terminológica, já que são palavras facilmente atribuídas à profissão docente. Em relação ao termo profissão temos um ponto a destacar: esta palavra será apresentada de forma mais geral, sem a preocupação de limitá-la à docência, considerando que mais adiante faremos isso.

De acordo com Papi (2005), a evolução histórica da humanidade passou da forma desorganizada, entendida como instintiva, para formas de organização social. É esta característica que diferencia o homem dos demais animais, que é o seu poder de manipular o meio quando julga necessário. Contribuindo com esta perspectiva, o filósofo e pedagogo Saviani (2011, p. 10) enfatiza que:

[...] sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho.

Segundo os autores Carvalho e Carvalho (2006), a origem da palavra trabalho vem do latim *tripalium*, embora não se tenha consenso, pois há outras suposições que a integram ao termo *trabaculum*. *Tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes munidos de ponta de ferro, com a qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. Nota-se pela origem da palavra que a noção de trabalho nasce agregada à ideia de dor, sofrimento, tortura, agonia, aflição. Por outro lado, “hoje ele é visto como símbolo de *status* e realização pessoal” (BUENO, 2015, p.1).

De acordo com Bueno (2015), o trabalho é necessidade humana e surge junto com o próprio homem, que precisa trabalhar para se manter vivo. Junto a esta declaração, o autor menciona que como o ser humano, o trabalho também evoluiu. Considerando estas alegações e incluindo o fato de que o homem historicamente vive em comunidade, o trabalho, desde tempos remotos, foi desempenhado pelos indivíduos de acordo com suas habilidades pessoais dentro do grupo de convívio. Dessa forma, “o homem, em comunidade, dividiu os diferentes trabalhos e passou a

transferir tarefas, executando, cada um, trabalho diferenciado” (PAPI, 2005, p.15). É nesta perspectiva que surgem as profissões.

A palavra profissão, no sentido etimológico, vem do latim *professio*, “que significa declaração, profissão, exercício, ocupação, emprego” (VEIGA, 2005, p. 23). Segundo Popkewitz (1992, p.40 *apud* VEIGA, 2005, p.24), o termo profissão “é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública”. Como fica explícito, o termo profissão carrega um sentido muito mais ligado aos conhecimentos técnico-científico em detrimento de uma postura exclusivamente prática do ofício.

Savard (*apud* AFONSO *et al.* 2009) apresenta como características gerais de uma profissão o *status* social e a remuneração, alegando que o ato profissional é “específico, complexo e não rotineiro”, implica em uma atividade intelectual. A formação dos profissionais está fundamentada em conhecimentos especializados, ela é longa e de nível universitário. O exercício da profissão é autônomo e responsável, e ainda que os membros de uma profissão apresentem uma forte coesão, são regidos por uma ética e uma identidade comuns ao conjunto dos profissionais.

De acordo com Reis Monteiro (2015), na sociológica anglófona ainda persiste a distinção entre ocupação e profissão, tendo o termo profissão uma ideia de superioridade, contudo compreende-se que toda a ocupação que apresente algum reconhecimento social e que toda pessoa que por meio de seu trabalho lícito consiga se manter “é uma profissão com sua utilidade e dignidade, seja qual for sua realidade” (REIS MONTEIRO, 2015, p. 25-26). Por outro lado, o termo tem uma significação ampla e outra restrita:

- Em sentido amplo, profissão é toda a atividade, ocupação, função ou emprego que é a fonte principal dos meios de vida de alguém. É o sentido solicitado em questionários: nome, idade, profissão.¹
- Em sentido restrito, profissão é uma ocupação muito especializada, bem remunerada e prestigiada. (Ibidem, p. 26).

Sobre esta segunda significação, Veiga (2005) esclarece que a palavra profissão com esta perspectiva, só veio surgir no início do século XX, decorrente de um novo modelo de mundo, gerado pela consolidação do capitalismo no ocidente. Esta expressão passa a ser “vinculada às profissões liberais clássicas como

medicina, direito, etc.” (VEIGA, 2005, p. 23), pois até o século XVIII, abrangia apenas significados leigos e religiosos.

Por este motivo o conceito de profissão, sendo decorrente de uma construção social sobretudo, é passível de sofrer alterações de acordo com as condições sociais em que é empregado. É por poder variar em função do tempo e do contexto histórico, é que esta noção se torna, por sua vez, variável e de difícil aproximação (TORRES; MOUTA; MENESES, 2002).

Segundo Reis Monteiro (2015), em Portugal, por exemplo, constitucionalmente a significação do termo profissão vai além da ampla ou restrita, podendo ser distinguida, ainda, em quatro utilizações da palavra: imprópria, indiferenciada, diferenciada e restrita.

A utilização imprópria encaixa-se desde o pedir esmola, arrumar carros, até ao roubar. A utilização indiferenciada refere-se a uma ocupação socialmente útil, mas que apresenta geralmente baixa remuneração. Abrange atividades que não precisam necessariamente de reflexão, mas apenas de esforço físico e movimentos repetitivos. É o caso de vender jornais ou varrer ruas.

A utilização diferenciada designa uma ocupação que exija “saber-fazer-bem” que só pode ser adquirida por meio de uma aprendizagem formal relativamente breve, executada de modo independente ou dependente. Abrange a maioria das ocupações laborais, que na maioria das vezes apresentam uma remuneração mais elevada do que as ocupações indiferenciadas. Por fim, a utilização restrita refere-se às ocupações de “maior relevância, responsabilidade e reconhecimento sociais”. Por exemplo, médicos e juízes.

Deste modo, como lemos acima, o termo profissão designa-se a uma maior gama de profissões, diferentemente do que podemos constatar no Brasil e em outros países. E isso se deve ao fato de que em Portugal:

A profissão é cada vez mais uma categoria jurídico-constitucional aberta, rebelde a caracterizações tradicionais e apriorísticas, devendo o seu âmbito de proteção ser oxigenado através do enriquecimento do seu setor normativo (realidades empíricas). (CANOTILHO; MOREIRA, 2007, p. 654-655 *apud* REIS MONTEIRO, 2015, p.26).

Para finalizar, de acordo com Bites (2012) “a” profissão é um ofício necessário à produção humana, uma vez que contribui tanto para a construção da sociedade quanto para a manutenção desta. Situado no mesmo pressuposto de Bites (2012),

Papi (2005) alega que as profissões encontram-se num enfoque altruísta, na medida em que sua concepção situa-se numa dimensão de utilidade social e pessoal.

Outra palavra vinculada ao termo profissão é a profissionalização. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p.50 *apud* KIMURA *et al.* 2012, p. 2):

A profissionalização é entendida como desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Dessa forma fica evidente que a profissionalização deva ser compreendida como algo dinâmico, processual. Um profissional consciente não pode se deixar enganar pela ilusão de uma apropriação plena do conhecimento, até porque o mesmo sempre está sujeito a mudanças.

Percorrendo o movimento na busca pelo conceito em destaque, encontramos a consideração produzida por Veiga (2005, p. 31), que afirma que o termo profissionalização “é o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão”.

Para o teórico português António Nóvoa (1992 *apud* PAULA JÚNIOR, 2012, p. 3), profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”.

Direcionando este conceito de profissionalização à comunidade docente, corresponde ao seu *status quo*, sua posição na sociedade, que vem por meio das políticas públicas a eles direcionadas das quais só foram conquistas por meio de lutas travadas por entidades sindicais e por associações científicas e estudantis de resistência ao sistema neoliberal, como bem lembra Veiga (2005). Ou seja, a “Profissionalização no magistério está ligada diretamente às políticas públicas educacionais, ao contexto histórico vigente e à valorização da profissão docente pelas políticas sociais”. (PAULA JÚNIOR, 2012, p. 4).

Outra palavra a destacar é o termo profissionalidade. De acordo com Reis Monteiro (2015), o termo profissionalidade é uma palavra de origem italiana (*professionalità*) que surgiu a partir das lutas dos sindicatos contra a organização capitalista do trabalho, entre os anos de 1960 e 1970. Este termo acabou se proliferando e entrando na França (*professionnalité*) e no Reino Unido

(*professionalism* ou *professionhood*) nos anos de 1970. No Brasil, esta expressão foi introduzida por via francesa (LÜDKE, BOING, 2004).

O termo profissionalidade em educação, segundo Paula Júnior (2012, p. 4),

[...] é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo.

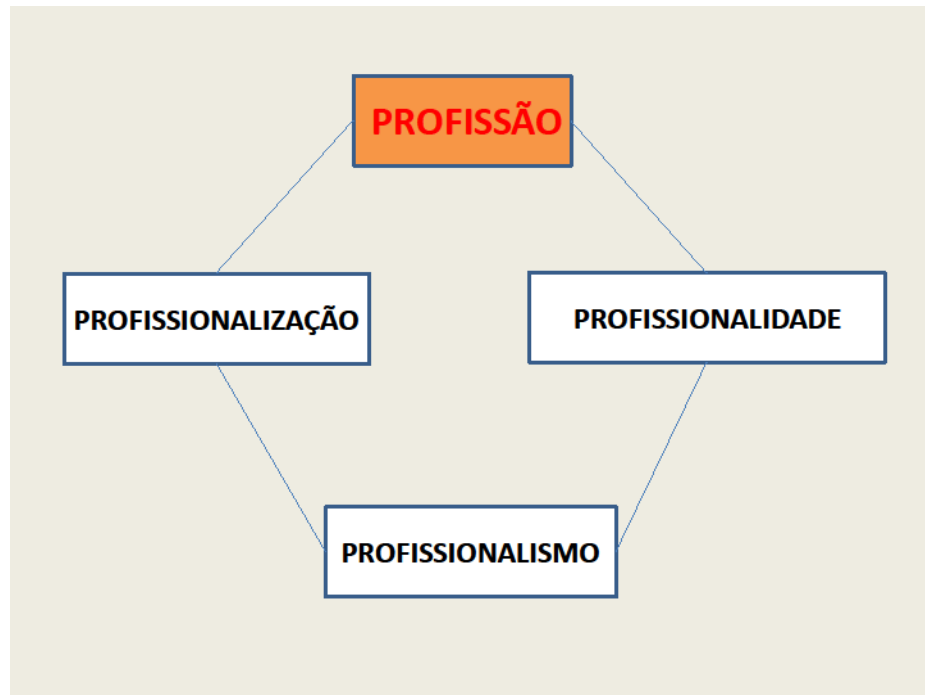
Ou seja, profissionalidade situa-se “ao desempenho do ofício de ensinar, mas também expressa valores, intenções que se quer alcançar e desenvolver na profissão” (MOREIRA SANTOS e DUBOC, 2014, p. 72).

Por fim, temos a palavra profissionalismo, que segundo Reis Monteiro (2015), é um termo que se utiliza com um resultado autoevidente ou cujo significado é um objeto de descrições mais ou menos redundantes, e que possui duas formas mais correntes. A primeira resulta da significação em fazer bem o que se faz. Já a outra designa-se ao fazer bem aquilo que se é suposto saber e se pode saber. Sockett (1993 *apud* FLORES, 2014, p. 855), aponta quatro dimensões do profissionalismo docente:

- a) comunidade profissional – tipos de relacionamento dentro das instituições e departamentos em que os professores trabalham;
- b) conhecimento especializado – conhecimento, visão e perspectivas;
- c) prestação de contas profissional – obrigação moral para com os alunos e o público;
- d) ideal de serviço profissional – intrínseco ao propósito moral do ensino associado ao compromisso para com o bem-estar (e desenvolvimento) dos alunos.

Tanto nos dizeres de Reis Monteiro (2015) como de Sockett (1993), é notável que a expressão profissionalismo designa-se à natureza e qualidade do trabalho das pessoas, neste caso, dos professores. Desse modo, profissão, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo relacionam-se, tendo em vista que um é capaz de dar suporte a outra.

Figura 1 - Mapa conceitual das palavras



Fonte: Elaboração própria.

Enquanto profissionalização refere-se a políticas educacionais, *status* e a autonomia docente, profissionalidade diz respeito à identidade pessoal e profissional que o professor constrói como agente ativo da educação, criando metas a serem atingidas por meio de uma melhor qualificação e, por fim, o profissionalismo no que concerne à ética e a competência que o profissional exerce sua função.

Logo, não basta o professor saber sobre e deixar para si, é preciso demonstrar o que aprendeu em sala de aula ou em qualquer outro meio de trabalho que exija tal conhecimento. Como diria Sánchez Vázquez (1968),

[...] a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação. [SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, pp. 206-207 *apud* SAVIANI, 2011, p. 31-32].

A fusão entre teoria e prática pode ser sintetizada como a conexão entre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, pois a identidade pessoal e

profissional quando bem contempladas no processo de desenvolvimento profissional e ético do professor, podem materializar um desejo que se fez presente outrora apenas no consciente. Essas três características que deveriam ser intrínsecas à profissão docente, são essenciais para que esta profissão tenha um maior reconhecimento social, tudo isso em forma de remuneração, *status* e iniciativas públicas.

A partir do que foi apresentados discutiremos os estudos de Tardif (2002), os quais serão apresentados a docência, suas atribuições e formação, considerando ainda os saberes da docência.

3. DOCÊNCIA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS SABERES

De acordo com Veiga (2008, p.13), “no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A autora ressalta que a apropriação do termo na área da educação é relativamente nova, considerando que o termo só foi datado em 1916 na língua portuguesa.

Percorrendo o movimento na busca desse conceito, encontramos a docência em Slomski e Martins (2008), que alegam que o termo, no sentido formal, é o trabalho dos professores, que, na realidade, desempenha um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas.

Por fim, trazemos a consideração de Ibiapina (*apud* SOUZA; FERREIRA, 2009), que entende a docência como atividade em que o professor mobiliza e articula as maneiras de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos de formação, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens.

A LDB nº 9394/96, expressa em seu Art. 13, as atribuições da docência:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Os deveres preestabelecidos à docência ajudam os professores a terem uma maior noção de como agir enquanto profissional da educação, além disso, é uma das formas de promover uma educação de mais qualidade.

Como bem lembra Oliveira (2013), tanto em Portugal como no Brasil, o exercício da docência ganhou *status* de profissão a partir da intervenção do Estado na área da Educação, posição esta ocupada a princípio pela Companhia de Jesus, ordem religiosa composta por padres (conhecidos como jesuítas), fundada por Inácio de Loyola em 1534. Nóvoa (2002 *apud* Oliveira, 2013) comenta alguns pontos a respeito desse processo em Portugal, contudo, acredita-se que no Brasil, este

percurso pode ser facilmente articulado às considerações do autor português com relação ao desenvolvimento da profissão docente.

Esta intervenção veio acontecer devido a uma nova expectativa de Nação requerida pelo Estado, que viria com a ajuda da educação formal. Por conta deste novo contexto educacional, o trabalho docente passou a ser encarado como uma ótima oportunidade para o progresso do país, como também para a reprodução social, que deveria ser pautada na soberania do Estado.

Compreendido que o exercício da docência era imprescindível para realização dos planos estatais, o mesmo não perdeu tempo em aplicar normas, das quais acabaram desfigurando a imagem profissional da categoria. Referindo-se sobre a imagem do magistério docente no cenário, Nóvoa (1992) comenta que,

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. (NÓVOA, 1992, p. 2).

Se prestarmos atenção, essa é uma característica que ainda se faz presente na atualidade. O amor pelas crianças, o desejo de ajudar o outro, a vocação de ensinar são discursos ainda facilmente pronunciados por profissionais da área. Além deste aspecto altruísta e/ou vocacional implantado desde a origem desta profissão, a profissionalização e o *status* social também foram afetados. De acordo com Nóvoa (1992, p. 2),

[...] a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.

Assim, o trabalho docente mesmo tendo um respaldo que lhe garantiria por si só um *status* social e profissional elevado, é facilmente destituído por uma perseguição ideológica que foi gradualmente desenvolvida para que o exercício da docência fosse desprestigiado. Como afirmam Pontes e Firmino (2011, p. 2), a profissão docente “possui, na verdade, uma função disciplinadora, controladora e ideológica, uma vez que as condições concretas sobre as quais a atividade docente se realiza se traduz num processo desqualificador”.

Indo em contrapartida a esta realidade, a formação docente quando bem desenvolvida abre portas para a emancipação e empoderamento docente e, com, a

oportunidade de mudanças e, mais ainda na formação inicial, já que a enxergamos como um ponto crucial na carreira do futuro professor. Além destas perspectivas, a formação inicial docente, segundo Zanella e Tescarolo (2010), aflora a possibilidade de compreensão e o desenvolvimento didático do docente em sala de aula para que este desenvolva um bom trabalho. Assim, “a graduação deve ser o primeiro passo para a reflexão do conteúdo e da prática adotada”. (ZANELLA; TESCAROLO, 2010, p. 4)

A formação em nível superior para professores da educação básica é uma exigência da LDB nº 9.394/96, expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Em seu art. 62, muito nos faz estranhar a razão de professores da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental não precisarem, prioritariamente, de ensino superior, já que o ato de ensinar em qualquer modalidade de ensino requer conhecimentos específicos bem desenvolvidos.

Mas para tudo isso tem uma explicação, segundo Mello (2000), a divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas teve na educação brasileira um sentido burocrático-corporativo, pois, pedagogicamente, não há nenhuma sustentação consistente para uma divisão que em parte foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior.

Por outro lado, é importante ressaltar que mesmo com o prestígio e reconhecimento que o ensino superior tem no Brasil, foi possível notar nos últimos anos, um déficit em relação à qualidade da formação docente. São notáveis as dificuldades de professores recém-formados em sala de aula, isso em razão de que, em muitos anos, os cursos de formação de professores “trabalhavam os princípios

científicos em disciplinas teóricas, e a aplicação delas na sociedade ficava apenas no campo da Didática e das respectivas metodologias” (ZANELLA; TESCAROLO 2010, p. 4).

O distanciamento considerável entre teoria e prática em algumas instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, vão de encontro ao que a LDB, em seu art. 61, parágrafo único, define, quando se refere à formação dos profissionais da educação, definindo que um dos fundamentos para a boa formação é “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. O que faz a entender que os cursos de formação de professores devam possibilitar a relação entre teoria e prática, promovendo momentos que o aprendiz de professor tenha um panorama mais real do que encontrará no cotidiano em sala de aula. (ZANELLA; TESCAROLO, 2010, p. 5).

Nos estágios supervisionados oferecidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no curso de pedagogia, por exemplo, é notável de que há um déficit em relação ao tempo designado aos estágios em campo, já que a distribuição dessas aulas, em cada período, em média, varia entre cinco e oito dias, dos dezoito que são destinados a esta disciplina.

Para Mello (2000), não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor do primeiro ao quinto ano em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem ensinados no início do ensino fundamental.

Compreender que os estágios supervisionados são indispensáveis na formação inicial para a construção dos saberes docente é no mínimo urgente, até porque são nesses momentos que se tem a “oportunidade de vivenciar, refletir e produzir sobre o ser, o fazer e o saber do professor” (ASSIS; SILVA, 2016, p.11).

Por isso, Leone e Leite (2011, p. 239) também defendem que a formação inicial disponibilize ao futuro professor uma base sólida de conhecimentos que lhe permita, quando no exercício da docência, “reelaborar continuamente os saberes iniciais a partir do confronto com as experiências vividas no cotidiano escolar”. Isto é, a formação inicial deve se fazer como base para um processo muito mais amplo, complexo e contínuo.

Este tipo de professor é denominado de professor reflexivo, quando o educador se permite passar por um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão. Assis e Silva (2016, p. 5) definem este tipo de professor como:

[...] todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada. E esta reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente.

Logo, compreende-se a relevância da formação inicial junto a uma perspectiva de formação contínua, considerando que é por meio dela que se cria a oportunidade de dar sequência ao processo de construção da profissionalidade e profissionalização docente, favorecendo aos professores meios para a expansão de sua “consciência sobre as necessidades formativas de seus alunos e as suas próprias necessidades e dificuldades, a fim de que, por meio da reflexão crítica, se construam alternativas para superá-las” (LEONE; LEITE, 2011, p. 240).

É neste exercício crítico-reflexivo sobre a prática, que o professor mobiliza uma gama de saberes que enriquecem seu desenvolvimento profissional. De acordo com Tardif (2002, p. 36), esses saberes são oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Durante o período inicial da profissão, os saberes pedagógicos juntamente com os disciplinares, construídos durante a formação inicial na universidade, são os que predominam nesta fase.

Os saberes pedagógicos correspondem a doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que levam para “sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37). Ou seja, os saberes pedagógicos estão intrinsecamente relacionados à questão “como ensinar”, o que nos remete a saberes que envolvem conhecimentos da Didática, da Psicologia da Aprendizagem e de outros fundamentos e modalidades da Educação (ASSIS; SILVA, 2016).

Já os saberes disciplinares dizem respeito aos diversos campos do conhecimento e são transmitidos nos cursos universitários de formação de professores. Designam ao “o que ensinar”, isto é, aos saberes específicos das disciplinas escolares (português, ciências, matemática etc.). De acordo com Tardif (2002), os saberes das disciplinas surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, a disciplina de educação sexual implantada em algumas universidades do Brasil é um excelente exemplo para isso.

Conforme Assis e Silva (2016), espera-se que a formação do profissional da educação venha a ser articulada aos saberes pedagógicos junto aos disciplinares, contribuindo para que haja uma maior possibilidade de uso de métodos e recursos no processo de ensino-aprendizagem durante as explicações disciplinares.

Além desses saberes, os autores incentivam as universidades a oportunizarem a construção dos saberes experienciais, pauta também discutida por Tardif (2002), a partir de estímulos com a constante aproximação do discente com o seu campo de atuação profissional - a escola. Entretanto, esses saberes são efetivamente construídos ao longo da carreira docente, desde as suas experiências prévias como alunos, às experiências do seu cotidiano no campo de atuação profissional, nas relações que o mesmo estabelece com a realidade objetiva.

Além de Tardif (2002) existem outros pesquisadores que abriram discussões sobre esses saberes. O quadro apresentado abaixo é uma classificação resumida produzida por Farias *et al.* (2009 *apud* SILVA *et al.*, 2013, p. 5):

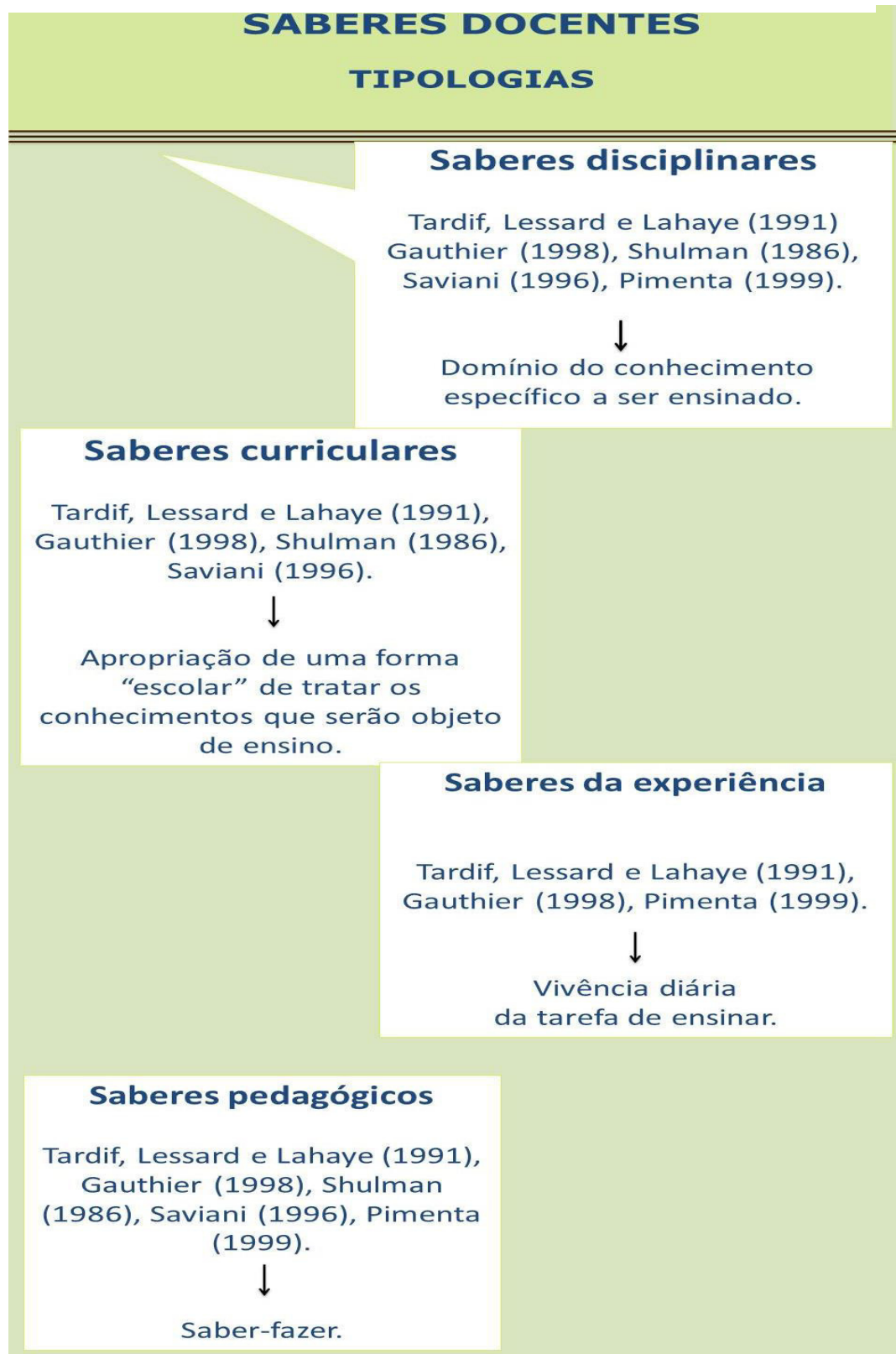
Quadro 2 - Classificação dos saberes de acordo com cada autor

Autores	Tipologias
Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência.
Gauthier (1998)	Saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; saberes de ação pedagógica.
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; conhecimento pedagógico da matéria; conhecimento curricular.
Saviani (1996)	Saber atitudinal; saber crítico-contextual; saber específico; saber pedagógico; saber didático-curricular.
Pimenta (1999)	Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência.

Fonte: Farias *et al.* (2009 *apud* SILVA *et al.*, 2013)

Como ficou claro, e como era de se esperar, há aproximações entre as concepções dos autores tratados, conforme apresentado no esquema a seguir:

Figura 2 - Aproximação entre concepções de autores.



Fonte: Elaboração própria.

É importante mencionar que mesmo que haja uma concordância dos saberes da docência entre alguns autores, existe conceitualmente uma diferenciação entre eles, como é o caso dos saberes da experiência. Cunha (2007) relata, por exemplo, que enquanto para Gauthier *et al.* (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esses saberes suscitam um emaranhado de representações a partir dos quais os docentes orientam sua profissão.

Por outro lado, para Pimenta (1999 *apud* CUNHA, 2007), os saberes da experiência se referem aos saberes construídos durante o cotidiano escolar, como também aos saberes que o futuro professor traz quando chega a um curso de formação inicial.

Com distanciamentos conceituais ou não, todos estudiosos da educação citados acima acreditam na existência desses saberes e apontam o quanto eles são importantes para o desenvolvimento profissional do professor. Segundo Silva *et al.* (2013), são esses saberes que possibilitam a categoria a conquistar mérito na profissão, como também de dar suporte ao professor em seu processo de construção da identidade profissional.

Por fim, é necessário destacar a relevância que integra a melhoria da formação docente sobre a qualidade de ensino nas escolas. Quando se compreende a interrelação entre esses dois pontos, resulta na afirmação de que “a formação do docente transpõe apenas uma qualificação pessoal particular, mas integra, sim, todos os indivíduos que estarão relacionados ao seu trabalho” (ZANELLA; TESCAROLO, 2010, p. 5).

Nesse sentido, a evolução e o desenvolvimento do professor se dão por meio da formação inicial e continuada, mediante o investimento nos diversos saberes profissionais, curriculares, saberes pedagógicos, saberes experienciais. Nessa perspectiva, discutiremos, no capítulo seguinte, o trabalho docente e seu desenvolvimento profissional, por meio de ciclos de vida profissional.

4. TRABALHO DOCENTE E O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

O trabalho docente no Brasil ainda se destaca por apresentar insuficiência no processo de formação inicial, baixos salários, pouco acesso a bens culturais, precarização nas condições de trabalho, etc. Todos esses fatores contribuem para permanência do desprestígio social e proletarização sobre esta categoria. (DOURADO, 2001 *apud* PONTES; FIRMINO, 2011).

O entre-dois que Nóvoa (1992) menciona também pode ser percebido nos estudos de Fernández Enguita (1998 *apud* PONTES, 2009), que diz que o exercício da atividade docente apresenta tanto características de proletarização como de profissão, pois a mesma está submetida aos comandos dos órgãos públicos ou privados e a baixos salários, como também a iniciativas de discursos que a incentivam a ter um bom currículo profissional e a existência, mesmo que limitada, de autonomia.

Esta dualidade favorece para a classificação do exercício da atividade docente como sendo uma semiprofissão (ENGUITA, 1998 *apud* PONTES, 2009). Segundo Pini (2010), semiprofissão refere-se à limitação da autonomia, a falta de reconhecimento social, a uma formação insuficiente, entre outros.

Ao passo de todos esses pontos que afetam negativamente à categoria docente, Kuenzer e Caldas (2009) mencionam que o trabalho do professor, diferentemente de outros trabalhos que também estão inseridos na totalidade do sistema capitalista, possui um caráter de natureza não material, “já que não é possível separar o produtor de seu produto” (ibidem, 2009, p. 24). Isto é, no trabalho não material que “a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador” (ibidem, 2009, p. 24).

Dessa maneira, o trabalho docente resulta de uma série de questões que fazem com que o professor opte de que forma exercer sua prática profissional. Isso faz todo sentido, por exemplo, quando sai uma manchete de jornal uma notícia sobre determinado professor que realizou algum trabalho, que o fez se destacar dos demais, mesmo que os outros recebam o mesmo baixo salário e que tenham a igual precarização nas condições de trabalho.

Levando em consideração essas questões, é que fatores ligados à motivação, à concepção de docência e à construção da identidade profissional de professores têm-se recebido um espaço importante nas produções de investigação na área da educação. As pesquisas vinculadas a estes assuntos, incluindo o ciclo de vida profissional, vêm ganhando destaque na medida em que se percebe que os fatores relacionados às especificidades e as singularidades pessoais têm muito a dizer sobre as várias realidades educacionais e, em menor relevo, a cotidianidade do âmbito escolar (MUBLSTEDT; HAGEMAYER, 2015).

Para Burnier *et al.* (2007), as feições assumidas por esses estudos indicam a adoção de um tipo de abordagem que alimenta o interesse pelo sujeito professor, e não apenas por suas práticas de ensino ou competências técnicas. E direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interconexão entre as dimensões pessoal e profissional. Logo, compreende-se a importância de dar voz aos professores, como bem destaca Goodson (*apud* MUBLSTEDT; HAGEMAYER, 2015).

Em relação aos estudos vinculados ao desenvolvimento profissional e, em particular, ao ciclo de vida profissional, a partir da década de 1970, houve um crescente interesse de estudiosos sobre investigações relacionadas ao domínio da formação do professor em geral (LOUREIRO, 1997).

O pesquisador Michael Huberman é uma referência básica neste assunto, se tornando relevante tanto na literatura internacional como nacional. Esse estudioso realizou na Suíça, em 1989, uma pesquisa com 160 professores do ensino secundário utilizando questionários e entrevistas. Esse trabalho recebeu o título de *La vie des Enseignants – Évolution et Bilan d’une profession* (1989), e tinha o interesse de encontrar características gerais que pudessem ser organizadas por etapas diante do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores (BARROS, 2008).

A primeira etapa/fase é a *entrada na carreira* – fase que compreende os três primeiros anos de docência. De acordo com Loureiro (1997, p. 122), o procedimento determinante envolvido nesta fase é o da “exploração”, “no sentido de determinar exatamente os parâmetros da situação de ensino e os comportamentos que devem adotados face a esta”. Huberman (1992), caracteriza essa fase em dois períodos, de “sobrevivência” e de “descoberta”.

Sendo importante destacar que tanto um como outro podem ser experimentados em paralelo, sendo que é o período de descoberta que permite ao professor superar o período de sobrevivência (HUBERMAN, 1992).

O período de “sobrevivência” é uma fase relacionada com o “choque de realidade”. Essa expressão foi desenvolvida pelo holandês Simon Veenman (1988 *apud* CORRÊA; SCHNETZLER, 2011) em referência às situações que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos da profissão. Nos estudos de Huberman (1992), essa etapa é caracterizada pelo tatear constante do professor na qual se manifestam a preocupação consigo mesmo e a discordância entre os ideais e a realidade do cotidiano escolar.

Passar pela transição de estudante para professor é um momento que pode provocar vários sentimentos no profissional iniciante, dentre eles, medos, frustrações, tensões e receios. Contudo, tudo isso deve ser encarado com naturalidade, até porque qualquer transição é passível de representar instabilidade.

Por outro lado, a “descoberta” traduz o entusiasmo das primeiras experiências que deram certo, a euforia por ter uma classe e o sentimento de pertença a um grupo. É por meio da “descoberta” que o professor iniciante encontra forças para se manter na profissão, fase também caracterizada pela “sobrevivência”, em que o professor fica estagnado num ponto e apenas sobrevive. Sendo assim, é importante mencionar que na iniciação da docência as fases de sobrevivência e descoberta podem conviver, despertando sentimentos díspares que se interpenetram, com a possibilidade de uma fase prevalecer sobre a outra.

Mesmo que defendamos uma formação inicial pautada em uma articulação firme entre teoria e prática, é só no exercício da função e na formação continuada que esse profissional será capaz de decidir pela sua permanência ou não.

Por este motivo que é comum a defesa de iniciativas dos pares e dos gestores das escolas à definição de uma política de Rede com Programas Institucionais, com o objetivo de promover o apoio e o acompanhamento aos docentes iniciantes, para que assim possa-se ter um aumento nas taxas de permanência neste período, bem como, a evolução profissional de professores compromissados, bem formados e éticos.

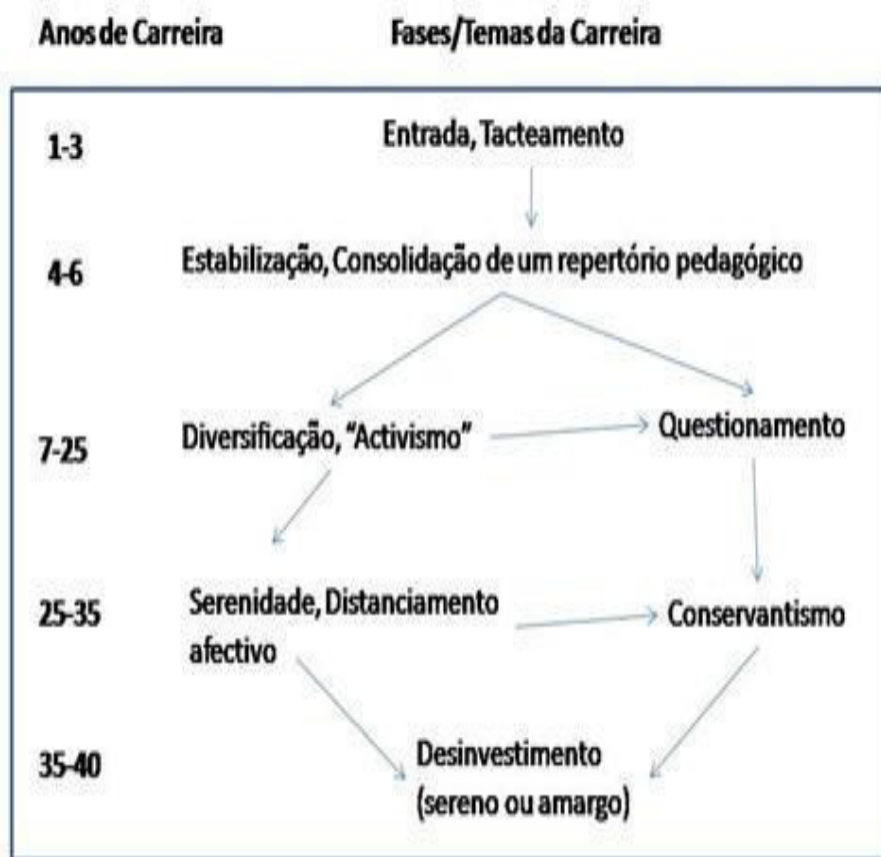
Nesse sentido, Wiebusch e Cunha (2014, p.155) também defendem a implantação de um projeto chamado de “Programa Institucional de Inserção à

Docência” que desenvolva um trabalho de acolhida, de cuidado, de apoio, de acompanhamento e de formação para docentes iniciantes.

Caso o professor permaneça na profissão e a fase de “entrada na carreira” for positiva, entra-se com a ideia de uma segunda fase no período de iniciação à docência, denominada de “estabilização”. Este momento nada mais é do que o resultado de uma escolha pessoal em que o professor se compromete definitivamente com sua profissão, assumindo o que muitos denominam de identidade profissional. São frequentes nesta fase o sentimento de autoconfiança, descontração e a percepção de que seu trabalho está sendo reconhecido pelos colegas de exercício e pelos alunos (ZUCOLOTTO, 2014, p. 32).

Para Huberman (1992), neste período as pessoas centram as suas atenções no domínio das diversas áreas que compõe seu trabalho, na procura de um setor que lhe seja prazeroso, na procura de um salário que se faça jus ao seu trabalho e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis de maior importância ou que sejam mais lucrativos.

Após a estabilização, seguem as etapas de “diversificação”, “pôr-se em questão”, “serenidade e distanciamento afetivo”, “conservadorismo e lamentações”, terminando na fase denominada de “desinvestimento”. Construído de acordo com os estudos de Huberman (1992) sobre os ciclos de vida profissional na docência, a figura apresentada a seguir caracteriza sinteticamente as fases e o período de cada etapa.

Figura 3 - Fases do ciclo de vida do professor

Fonte: (ARAÚJO *et al.* 2015)

De acordo com Huberman (1992), o ciclo não passa de um modelo, o que significa que nem sempre as etapas/fases serão vivenciadas necessariamente de forma linear na carreira de todos os professores. Por isso que o fato de “encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica... ou exteriores” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Compreender o trabalho docente numa perspectiva de desenvolvimento profissional não linear abre portas para que se perceba o quão o ser humano é único e como é importante dar voz aos professores e, assim, poder oportunizar a esses profissionais condições de apoio e formação efetivas, de forma a favorecer sua permanência na profissão.

No próximo capítulo, apresentaremos nossas discussões e resultados, desenvolvidos mediante a análise das respostas aos questionários, a partir do nosso referencial teórico tratado nesse trabalho.

5. PRINCIPAIS RESULTADOS

Para consecução de nossos objetivos de pesquisa, procedemos à análise das respostas aos questionários respondidos pelas professoras e, assim, chegamos aos nossos resultados que foram organizados em itens, a saber: motivação à escolha da profissão e concepção de docência; desenvolvimento e evolução na profissão e expectativas futuras em relação à profissão.

a) Motivação à escolha da profissão e concepção de docência

Duas das seis professoras destacaram que sua motivação ao escolherem a profissão decorreu de experiências quando ainda eram crianças ou adolescentes, inspiradas por professoras que as marcaram sua trajetória acadêmica:

Sempre tive respeito pela profissão e fui inspirada por ótimos professores que me ensinaram. (Professora 01, Pedagogia).
Motivei-me em entrar na profissão a partir de boas experiências na escola e por professores que tive. (Professora 06, Pedagogia).

Como ficou claro, a motivação ao ingresso na profissão docente também pode ser marcada por experiências dos professores quando ainda estudantes. Por isso, durante o curso de formação docente, o professor deve desenvolver cuidados práticos e pedagógicos constantes, visto que eles podem marcar a vida escolar e profissional dos estudantes em formação, despertando- os o gosto pela profissão docente.

Outro assim, como bem afirma Tardif (2002), os saberes experienciais são efetivamente construídos ao longo da carreira, desde a suas experiências prévias como alunos, às experiências do seu cotidiano no campo de atuação profissional e nas relações que o mesmo estabelece com a realidade objetiva.

Outro fator que apareceu como motivação por uma das professoras participantes se resumiu ao amor pelas crianças e para outra ao amor em ensinar, conforme se observa no trecho a seguir:

Pelo amor as crianças. Sempre tive uma aproximação gostosa com elas e quando cresci, não tive dúvida que nasci para isso. (Professora 05, Pedagogia).

O amor por ensinar e fazer parte da educação e da vida de muitas crianças, adolescentes, enfim, de todos. (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em curso).

Esses depoimentos nos remetem ao entendimento de vocação, identificada também por Pontes e Firmino (2011, p. 5-6) em sua pesquisa, que destacam como uma perspectiva que se mostra problemática pelo risco de que o educador adote “uma perspectiva de trabalho missionário e de doação abnegada que obscureça seu posicionamento crítico diante das situações a que são submetidos nas condições concretas de trabalho”.

Por outro lado, os autores acreditam que o sentido da “vocação tem que servir de elemento impulsionador do engajamento profissional crítico e participativo nos enfrentamentos necessários ao desenvolvimento da profissão”. Ou seja, o problema não é a vocação, mas sim a interpretação que cada professor designa a ela.

Por fim, as duas últimas respondentes mencionam que o fator motivacional se deu a partir das considerações a seguir:

O ideal de que a educação é transformadora, abre a mente, expande ideias e é o meio pelo qual todos tem acesso a mudar o mundo. (Professora 02, Pedagogia em curso).

Queria uma profissão que trabalhasse menos, pois pretendo ser mãe e gostaria de ter tempo para eles, meus futuros filhos. (Professora 03, Pedagogia).

As professoras participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre o que é ser professor/a, todas apresentaram uma concepção semelhante, ressaltando que o trabalho docente contribui também para a formação pessoal do aluno:

Ser professora não é apenas ensinar, mas ter a consciência de estar abrindo mentes e corações, além de estar formando vidas. (Professora 05, Pedagogia).

É muito mais do que estar em sala de aula, é se dedicar, se esforçar, doar seu tempo em prol de outras pessoas. (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em curso).

Ser professor é gratificante. Saber que você contribui com conhecimentos e acima de tudo mostrar para os alunos valores para tornarem-se bons cidadãos. (Professora 03, Pedagogia).

Como bem salienta Pontes e Firmino (2011, p. 5), a concepção de estar contribuindo para a formação de futuros cidadãos tem mobilizado alguns docentes, que compreendem “a profissão como um serviço de relevância social, a despeito de

todos os indícios de desvalorização e das precárias condições de trabalho a que são submetidos” Ainda de acordo com os autores, tal compreensão nos remete a já citada vocação.

De forma complementar, ao serem questionados sobre que características reúne um professor/a ser bom/a, compreendemos como os professores entendem como deve ser desenvolvido o trabalho e o nível de engajamento que devem ter para fazer face às novas demandas sociais, sendo, pois, requisitos para uma boa atuação docente nos dias atuais. Observem algumas considerações:

Um bom professor precisa ser dinâmico, flexível a mudanças, pesquisador e acreditar em si mesmo e no potencial dos alunos. (Professor 01, Pedagogia).

Tolerância, respeito, organização, sensibilidade, responsabilidade, diálogo, só assim levará tais valores aos seus alunos e além de tudo ter paciência e ouvi-los sempre. Também é relevante conhecer além dos conteúdos curriculares, as novas tecnologias. (Professora 05, Pedagogia).

Para mim, ser um bom professor é ter muita paciência, respeito, conhecimento organização e ter o senso de dialogo para com os alunos. (Professora 06, Pedagogia).

Ter muita paciência, e saber lidar com situações do dia a dia. E claro sempre buscar manter uma relação agradável com os alunos. (Professora 03, Pedagogia).

Com base nos relatos das professoras 03, 05 e 06 a prática educativa além de ter que conter os saberes docentes esperados, cria-se a perspectiva de um envolvimento afetivo e de respeito entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem, algo que é intrínseco aos saberes pedagógicos. Para Müller (2001, p. 276),

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. [...] Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.

Segundo Lopes (s/d), a temática sobre relação de professores e alunos tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar atual e que nas ações educativas, o que se tem notado é que, por não se dar a devida atenção a este assunto, muitas práticas desenvolvidas no âmbito escolar acabam não dando certo. Daí a importância de se estabelecer uma reflexão sobre este assunto.

Outro aspecto que ainda nos chamou atenção em relação à visão do que é ser um bom professor foi a compreensão das professoras 01 e 05 ao destacarem a relevância de sempre estarem em busca da formação. A concepção de que o profissional da educação deve se colocar na posição de eterno aprendiz é discutida por Prado *et al.* (2013, p. 4),

Entende-se [...] que o professor enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz e sendo capaz de refletir sobre sua prática diária, pois na verdade, não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Com isso constata-se que o professor nunca está pronto, acabado, mas, sempre em processo de (re) construção de saberes.

Na atualidade, exige-se que o professor disponha de uma gama de conhecimentos, características que possam auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem, e que por meio disso a educação tenha uma ascensão qualitativa na sociedade.

Direcionando este fato ao professor polivalente, compreendemos que há uma ampliação nesta demanda, levando em consideração que a Educação Infantil como também as series iniciais do Ensino Fundamental, esta última que é nossa área de pesquisa, são as primeiras responsáveis pelo desenvolvimento físico, social, psicológico e intelectual dos discentes.

Tal exigência remete ao professor a busca incessante pelo seu desenvolvimento profissional. E no contexto da sociedade contemporânea, de acordo com Prado *et al.* (2013, p.1), o professor tem passado por dificuldades, vez que tal cenário

[...] impõe à prática educativa um número de demandas muito grande, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os enormes desafios profissionais que enfrenta a fim de atender as exigências do contexto atual. A formação inicial e continuada do professor pode ser o primeiro passo para vencer os desafios da educação contemporânea e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências e competências que atendam as necessidades dos alunos levando em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender, a adquirir competências, a aprender a aprender. (PRADO *et al.*, 2013, p.1).

Portanto a formação inicial e continuada devem ser tratadas com mais atenção, levando em consideração que ambas auxiliam o professor recém-chegado e até mesmo o veterano a lidar com os desafios educacionais contemporâneos.

Como fica claro nas menções das professoras 02 e 04 sobre as dificuldades do dia a dia em sala de aula:

Além dos conhecimentos científicos, é preciso um bom senso para lhe dá com situações adversas, que surgem no cotidiano escolar. (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em curso).

[...] motiva todos os dias para enfrentar os desafios da sala de aula. (Professora 02, Pedagogia em curso).

Baseado nos estudos de Paulo Freire, Silva e Araújo (2005, p. 5), destacam que a formação continuada,

[...] é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC), [...]. (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 5).

Ainda de acordo com os autores, com esta concepção, a formação continuada de professores deve estimular a apropriação dos saberes pelos docentes, em um caminho que tenha como destino a autonomia, e ainda a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes provenientes da experiência docent/+e.

Além dos conhecimentos científicos, é preciso um bom senso para lhe dá com situações adversas, que surgem no cotidiano escolar. (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em curso).

Amor pela educação, que motiva todos os dias para enfrentar os desafios da sala de aula. (Professora 02, Pedagogia em curso).

É interessante perceber que as professoras 02 e 04 ao mencionarem as dificuldades do dia a dia escolar, deixam mais clara a necessidade de uma formação inicial ou continuada voltada à realidade do âmbito escolar. É preciso formar o professor de modo que ele possa articular o que ele aprendeu ao seu contexto de sala de aula e seus desafios cotidianos. Com isso, ressaltamos com Alarcão e Tavares (2001 apud VEIGA, 2008) a necessidade de preparar o professor para o incerto, para a mutação.

b) DESENVOLVIMENTO E EVOLUÇÃO NA PROFISSÃO

Referindo-se a como cada professora se vê como docente e como elas veem a sua evolução na carreira, coletamos as seguintes considerações:

Sinto que evoluí muito em minha trajetória docente, Aprendi que cada situação exige uma metodologia específica. (Professora 01, Pedagogia).

Ainda preciso aprender muito, mas em relação ao princípio já melhorei um pouco. Estamos sempre em um aprendizado contínuo. (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em andamento).

Vejo-me uma aprendiz, pois sei que estamos abertos a uma aprendizagem contínua. (Professora 03, Pedagogia).

As professoras 01, 04 e 03, dão a entender que o seu desenvolvimento profissional, sua evolução na profissão é de caráter contínuo. É uma perspectiva muito bem aceita, tendo em vista que todas estão abertas para aprender, e o aprender demonstra o interesse de cada uma em continuar na profissão.

O desenvolvimento na carreira docente exige muito do profissional, na medida em que o mesmo vai juntar todos seus saberes construídos na formação inicial, continuada e de vida para atender da melhor forma possível as expectativas que se espera de um bom professor. Como ressalta Pires *et al.* sobre desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente – DPD resulta de diversos tipos de aprendizagem (formal e informal) que ocorrem ao longo dos anos, sendo também influenciado pelo contexto onde decorre a prática docente, as políticas educativas vigentes e a organização da própria carreira. Neste processo, atuam ainda aspectos associados a mudanças que ocorrem na pessoa-professor, mais concretamente atitudes e comportamentos resultantes dos anos de experiência demarcados num ciclo de vida profissional que se desenrola ao longo da vida.

Ao escolher a profissão docente é interessante ter essa noção de desenvolvimento. Como é o caso das participantes, que se entendem como eternas aprendizes. Essa perspectiva é ótima, até porque, compreendemos que o professor

que se autoproclama como excelente não sente a necessidade de se inovar, de se aprimorar, aspecto que é intrínseco à profissão docente – sua formação continuada.

Outro ponto a destacar são as citações feitas pelas docentes 05 e 06, como podem ser observadas a seguir:

Vejo-me uma professora mediana, ainda. Quero me tornar uma professora melhor e com isso atender as necessidades de meus alunos. Logo quando entrei em sala de aula, tive muita preocupação e medo em não conseguir, mas hoje pode dizer que venci. (professora 05, Pedagogia).

Preciso aprender muito ainda, mas sei que estou no caminho certo. Há dois anos tive muita dificuldade em ensinar, pensei até mesmo desistir, mas minha família me incentivou a continuar. O início para mim foi muito difícil. (professora 06, Pedagogia).

As professoras 05 e 06 também falam sobre formação contínua, mas ambas se mostraram mais abertas em nos contar seus sentimentos iniciais ao ingressarem na profissão, que se instalaram em forma de tensões, medos, preocupações, enfim, sentimentos característicos no início de qualquer carreira.

O “choque com a realidade”, as limitações iniciais, a complexidade da situação profissional, que é particular da fase de “sobrevivência”, é normal. Contudo, isso não faz da escola ou qualquer outro meio responsável pela educação, cujo papel é somar na construção da identidade profissional do professor, ter a permissão de se ausentar neste processo, já que é nesse período que se necessita de um acompanhamento mais efetivo.

A partir das respostas das professoras, identificamos dois aspectos ainda a destacar: as experiências do dia a dia e a formação continuada, mediante o investimento e busca da parte delas, foram e, nesse sentido, podemos inferir que estão sendo fundamentais para o desenvolvimento na carreira docente:

As experiências do dia a dia junto com uma dose de formação continuada em serviço contribuíram para um melhor desempenho em minha profissão. (Professora 01, Pedagogia).

O que contribuiu foi a vivência em sala de aula e a busca de cada vez mais para melhorar os conhecimentos. (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em curso).

As experiências vividas ao decorrer dos anos. (Professora 02, Pedagogia em curso).

O que contribuiu foram as experiências vivenciadas em sala de aula e procurar sempre a inovação. (Professora 03, Pedagogia).

A experiência docente é importantíssima na construção dos saberes dos professores, e conseqüentemente no seu desenvolvimento profissional. Por isso que Tozetto (2011, p. 17), declara que é “no cotidiano que os saberes são consolidados, e, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente”. Ainda de acordo com Tozetto (2011), os saberes da experiência dão ao professor uma base para uma atuação mais segura, posto que com o passar dos anos vai se adquirindo mais clareza e segurança nas ações e os objetivos vão se tornando mais simples de serem atingidos.

Entretanto, há que se destacar que a experiência por si só não forma, há que se investir numa reflexão da prática pedagógica concreta, mediante fundamentos teórico-metodológicos consistentes. Para colaborar nesse processo, é fundamental a formação continuada, aspecto ressaltado por Freire (2002, p. 18):

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Diante dessas considerações, fica mais clara a importância da formação permanente, diante de um corpo docente iniciante movido por medos, incertezas, temores e tensões ao ingressarem na profissão. As professoras pesquisadas não destacaram os saberes da experiência, o dia a dia em sala de aula por acaso. Mesmo que todas ainda estejam no início de carreira, elas compreendem que seu desenvolvimento profissional teve (tem) além do fator formação continuada, o fator experiência.

Em relação aos saberes construídos por meio das experiências, Tozetto (2011, p. 20), menciona que

Os saberes docentes vão se construindo a partir da experiência adquirida em sala de aula, da vivência acumulada nas ações interativas. Os saberes advindos da formação inicial serão solidificados à medida que forem confrontados com a prática aplicada em sala de aula com os alunos. Portanto, não se trata de negar a formação inicial, mas de reforçar a necessidade de uma relação próxima com o agir do profissional. Nesse sentido, percebe-se que a vivência profissional somada à formação inicial, oportuniza a construção dos saberes docentes.

Por este motivo, reforçamos a necessidade de que a formação continuada parta das necessidades efetivas dos docentes, que possibilite uma aproximação da realidade de sala de aula, sua reflexão a partir dos fundamentos pertinentes. A teoria

é fundamental para a formação de um profissional da educação, mas só ela não é capaz de assegurar a eficiência e qualidade do trabalho docente. Além disso, a formação inicial deve evidenciar sua limitação frente a um campo tão imprevisível e dinâmico como é o caso da educação formal. Com Veiga (1999 *apud* VEIGA, 2008, p.17) ressaltamos:

A formação de professores deve também “(...) reservar tempo e ocasiões para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade. Deve passar ainda pela descoberta do outro e pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que deem aos sujeitos o poder de decidir por si mesmos” (VEIGA, 1999, p. 181).

Nesta perspectiva que a formação continuada deve ser discutida e articulada à política de formação inicial, visto que irá acompanhar o profissional da educação em toda sua trajetória na profissão. Fato este evidenciado por meio das considerações produzidas pelas professoras pesquisadas que atribuíram também a formação continuada como um fator importante para seu desenvolvimento profissional, devendo não apenas esperar que haja políticas públicas voltadas para suas demandas, mas que também invistam por iniciativa próprias e estimulem a busca coletiva em seus espaços institucionais.

c) EXPECTATIVAS FUTURAS EM RELAÇÃO À PROFISSÃO E O ESTÁGIO

No que se refere às expectativas futuras em relação à profissão, uma das seis professoras mencionou seu interesse em atuar no ensino superior:

Desejo ser ainda professora universitária. Tenho vontade de ser desde que entrei no curso de pedagogia. Sei que é muito difícil, mas irei me esforçar para conseguir. (Professora 05, Pedagogia).

Outra docente declarou que ser professora em uma sala regular é muito bom, mas que tem interesse mesmo em ensinar em uma sala de Atendimento Educacional Especializado, como pode ser constatado a seguir:

Ser professor na sala regular é muito bom, mas quero mesmo ser professora de uma sala de Atendimento Educacional Especializado. Por isso que pretendo fazer uma Pós em Educação Especial e aprender língua de sinais. (Professora 06, Pedagogia).

A professora situa que necessita de formação continuada em nível de Pós-Graduação *lato sensu* de forma a se preparar de forma mais adequada para a área de Educação Especial, demonstrando que os conhecimentos oriundos de sua formação inicial não são suficientes. Tal entendimento nos remete à compreensão de formação como processo "multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim" (VEIGA, 2008, p. 15). Nesse sentido, Leitão de Mello (1999, p. 26 *apud* VEIGA, 2008, p. 15) alertam que

[...] O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado [sic], aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Tanto a professora 05 como a 06 demonstraram características distintas ao ciclo de vida profissional, desenvolvido por Huberman (1992), na medida em que mesmo com dois anos e três anos de docência, respectivamente, elas, a julgar pelos depoimentos, já se encontram na fase de estabilização, pois se mostram interessadas em continuar na profissão, buscando se aprimorar em outras áreas da docência, nesse sentido demonstrando a tendência de ingressarem no estágio seguinte, o da *Diversificação*. Desse modo, assumindo a identidade profissional e com isso implicando na rejeição de outras alternativas. A respeito da fase de *Diversificação*, discutiremos mais detalhadamente em outro momento desta análise.

De acordo com Huberman (1992) a fase de "exploração" e de "estabilização" pode vir mais cedo ou mais tarde:

Os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população. Como Super (1985, p. 407) refere, pertinentemente, há pessoas que "estabilizam" cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida. (HUBERMAN, 1992, p. 37-38).

Dessa forma, não é adequado tentar encaixar os docentes segundo o tempo de docência em uma mesma etapa. É necessário, antes de tudo considerar a singularidade e particularidade de cada um, já que a influência social, política, ética e o ambiente de trabalho são vividas e apreendidas de formas diferentes.

Ainda sobre expectativas futuras em relação à profissão, quatro professoras mencionaram que seus desejos são de que a profissão docente passe a ser mais

valorizada e respeitada no campo social, como mencionadas nas considerações que se seguem:

Espero uma educação melhor, onde os alunos e professores sejam mais valorizados e respeitados. (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em curso).

[...] uma mudança na forma da sociedade ver a escola. (Professora 02, pedagogia em curso).

[...] Que os professores sejam mais valorizados. (Professora 03, Pedagogia).

[...] Tenho a expectativa de um dia ver a profissão que escolhi ter um maior reconhecimento na sociedade. (Professora 06, Pedagogia).

As professoras têm a plena consciência de que a categoria ainda tem muito a conquistar no campo de trabalho e, conseqüentemente, no campo social. E, elas por estarem no início de carreira encontram-se na fase de exploração, sendo preocupante que esta realidade possa afetá-las na definição pela permanência ou não na profissão.

De acordo com Piolli (2015), há consenso entre pesquisadores e entidades sindicais do magistério de que a valorização docente deve acontecer a partir de três dimensões: a formação inicial e continuada; a carreira, o que compreende os salários e os planos de carreira; e as condições de trabalho. Também há concordância que os avanços muito acanhados nessas dimensões estão produzindo impactos significativos no grau de atratividade da profissão, afetando os números que demonstram a falta de professores, assim como a desistência da profissão e o quadro de saúde desses profissionais.

Por fim, ao analisarmos as falas das docentes como um todo, pudemos inferir como elas se situam no ciclo de vida profissional proposto por Huberman (1992). A julgar pelas respostas, podemos concluir que as professoras 2,3 e 4 aproximam-se da fase de Entrada na carreira, que tem como característica a "exploração" e a descoberta, por demonstrar entusiasmo inicial e por procurar superar os problemas relacionados à fase da sobrevivência, a saber:

Me vejo vivendo e aprendendo com os desafios da profissão que são muitos e desanimadores, às vezes. [...] que haja uma mudança na forma da sociedade ver a escola. [...] O amor pela educação que me motiva todos os dias em enfrentar os desafios da sala de aula. (professora 02, Pedagogia em curso).

[desafios de] saber lidar com situações adversas que surgem no cotidiano escolar. [...] que os professores sejam mais valorizados e respeitados.

Ainda preciso aprender muito [...] (Professora 04, Pedagogia e Pós-graduação em curso).

Entendemos com Huberman que essa fase se caracteriza pela “sobrevivência” e pela “descoberta”. As professoras parecem estar buscando superar a perspectiva da “sobrevivência”, caracterizada por um

[...] “tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Posicionando-se em direção para a “descoberta”, caracterizada por Lessa Ferreira (2010, p.9),

[...] pelo entusiasmo inicial do qual o novo professor é “atingido” quando se encontra em uma situação de responsabilidade; ter de cuidar de uma sala, de muitos alunos, elaborar seu próprio programa, etc. Essa fase é positiva para o professor, no sentido de que é uma resistência contra a fase da sobrevivência.

Desse modo, as professoras apresentam características que tendem a se afastar da perspectiva da “sobrevivência” em direção da perspectiva da “descoberta”, com uma predominância desta última.

As docentes 02, 03 e 04, por exemplo, ao mencionarem a necessidade em saber lidar com as dificuldades do dia a dia escolar e o desejo de que a profissão ganhe um reconhecimento social mais satisfatório, aliada a declarações de cunho ao “amor pela educação”, “amor em ensinar”, entusiasmo de formar pessoas para vida, transformar o mundo por meio da educação, demonstram entusiasmo pertinente à fase de início da carreira, aproximando-se de uma visão altruísta da docência.

Sobreviver aos desafios presentes na profissão docente para um profissional iniciante é muito difícil, contudo, a descoberta é capaz de amenizar os medos e as frustrações iniciais.

Diferentemente das professoras mencionadas, as docentes 1, 5 e 6 demonstram ter entrado na fase da Estabilização, conforme percebido em seus registros sobre o “desenvolvimento e evolução na profissão”:

Sinto que evoluí muito em minha trajetória docente, Aprendi que cada situação exige uma metodologia específica e que a educação acompanha

(ou deveria acompanhar), a evolução da sociedade. (Professora 1, Pedagogia).

Logo quando entrei em sala de aula, tive muita preocupação e medo em não conseguir, mas hoje posso dizer que venci. Desejo ser ainda professora universitária. Tenho vontade de ser desde que entrei no curso de pedagogia. Sei que é muito difícil, mas irei me esforçar para conseguir. (Professora 5, Pedagogia).

Preciso aprender muito ainda, mas sei que estou no caminho certo. Há dois anos tive muita dificuldade em ensinar, pensei até mesmo desistir, mas minha família me incentivou a continuar. Ser professor na sala regular é muito bom, mas quero mesmo ser professora de uma sala de Atendimento Educacional Especializado. Por isso que pretendo fazer uma Pós em Educação Especial e aprender língua de sinais. (Professora 6, Pedagogia).

Segundo Huberman (1992), a fase de “Estabilização” caracteriza-se pelo compromisso definitivo com a profissão escolhida. É o assumir da identidade profissional, implicando a rejeição de outras alternativas. É frequentemente acompanhada de um maior sentimento de competência, segurança e autoconfiança profissional.

Nesse sentido, as professoras 01, 05 e 06, se encontram na fase de estabilização, pois se mostram mais autoconfiantes na profissão e já têm um campo desejado de atuação como é o caso da professora 05, que tem o interesse de ser professora Universitária e a professora 06 em ser educadora de uma sala de Atendimento Educacional Especializado, mostrando assim que ambas já se identificam com a profissão e que pretendem se encaixar nas áreas que julgam ser de interesse. Mas esse dado já foi analisado neste mesmo tópico que estamos discutindo, ou seja, “Expectativas futuras em relação à profissão e o estágio”, por outro lado, falta-nos a docente 01.

A professora 01 tem uma autoconfiança e um reconhecimento incrível do seu *status* de “ser docente”, na medida em que se sente preparada para realizar a docência e que compreende que “cada situação exige uma metodologia específica”, mesmo que tenha um ano a menos para a etapa de “Estabilização”, que ocorre a partir de quatro anos de carreira docente.

É preciso ressaltar que as professoras identificadas na fase de “Estabilização”, mesmo que estejam estáveis na profissão, continuam com o interesse de se aprimorarem na atividade docente, partindo para outros campos da docência. Para tanto, todas mencionam a experiência e a formação continuada para seu desenvolvimento contínuo na carreira.

A compreensão nos leva a inferir que tendem a avançar para a fase da “Diversificação”, entendida como a fase que o professor começa a fazer experiências novas, diversificando práticas de ensino e materiais didáticos, variando seu modo de avaliar e a forma de organizar os alunos etc. Antes da fase de estabilização tais mudanças se fazem inimagináveis, na medida em que os professores iniciantes são tomados por tensos, medos, frustrações dentro do campo de trabalho. (HUBERMAN, 1992).

De acordo com Lessa Ferreira (2010), a fase de diversificação é assim chamada, pois, é nesta etapa que os docentes buscam novos desafios. Cada um segue seus anseios, diferentes uns dos outros, por isso é uma fase diversificada. Essa busca pode ser ocasionada por uma necessidade de se manter o entusiasmo inicial da profissão.

Por fim, cabe destacar que, considerando o tempo de docência, todas as professoras são iniciantes na carreira, contudo a metade delas, ou seja, três delas se encontram em uma fase que não corresponde aos estudos de Huberman (1992) sobre os três primeiros anos de docência, afirmando dessa forma o que o próprio autor declara sobre a não linearidade do desenvolvimento profissional docente ou até mesmo a não ocorrência deles para alguns educadores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a concepção de docência de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as suas primeiras aproximações com a atividade docente e a perspectiva de evolução profissional desses professores, identificado por nós como iniciantes de uma escola municipal. Por meio deste objetivo, construímos uma conexão interessante entre os mais variados assuntos, todos eles com enfoque na temática Docência, Profissão e o Ciclo de vida profissional docente de Huberman (1992).

A carreira docente mostra-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente. Por este motivo a importância de “dar voz aos professores”.

Este tal desenvolvimento profissional docente numa perspectiva de evolução de vida profissional, conceituada neste trabalho com base nos estudos de Huberman (1992), e em especial nos anos iniciais da carreira docente, se mostra importante na medida em que é a fase que o professor mais necessita de acompanhamento e apoio para se firmar na profissão, e nela permanecer e evoluir de maneira satisfatória e enriquecedora. Nesta perspectiva nosso trabalho buscou capturar a essência de cada resposta do questionário e confrontando-as com o modelo de Huberman (1992), na fase de *entrada na carreira*, já que todas docentes eram iniciantes.

Sendo assim, em relação à maneira que as professoras iniciantes compreendem a docência é muito particular, mas foi possível perceber que as educadoras, de forma mais geral ainda são influenciadas pela perspectiva de uma docência vinculada à ideia de vocação, amor, missão, sacerdócio e que seu papel é de formar cidadãos para a sociedade. Ainda neste contexto, é notável que as docentes atribuem a educação escolar um papel muito forte nas mudanças sociais e como ela é essencial para a sociedade, mesmo que não haja efetivamente políticas públicas que correspondam a esta perspectiva. Todavia, mesmo com esse cenário de desprestígio, as professoras acreditam na valorização futura da profissão.

Foi perceptível também que as professoras mesmo que estejam iniciando na carreira docente, o que seria comum que todas estivessem no estágio de *Entrada na carreira*, entre as fases de *sobrevivência* e de *descoberta*, como é sugerido por Huberman (1992), três delas não condizem com esta fase, por já estarem no estágio seguinte, o da *Estabilização* e com tendência em irem à fase seguinte, o da *Diversificação*, como é o caso das professoras 05 e 06. Isso só faz acreditar no que o próprio autor diz sobre a não linearidade ou até mesmo a não ocorrência deles para alguns educadores.

Dessa forma, não é adequado tentar encaixar todos os docentes de um determinado tempo de serviço em um mesmo ciclo, mesmo entendendo com Huberman (1992), as fases iniciais da docência são bastante unívocas, diferentemente das fases subsequentes, que são bastante ambíguas e heterogêneas. Ou seja, os percursos individuais parecem divergir mais a partir da estabilização. A fase de diversificação, por exemplo, é o momento em que o professor irá em busca de novos desafios, cabendo a ele decidir o modo de estar na profissão e a área de atuação de sua preferência. É por meio deste cenário, que se defende a necessidade de considerar a singularidade e particularidade de cada um, além das relações e apoio (ou não) que as mesmas podem contar, já que a influência social, política, ética e o ambiente de trabalho são vividas e apreendidas de formas diferentes e se refletem na forma deles se verem e se entenderem na profissão, bem como essa permanência ou não se refletirá.

Notamos também que todas estão abertas para o aprimoramento profissional. As professoras participantes e em especial duas delas, nos descreveram de forma mais precisa sobre como é iniciar e como esse processo é calcado de tensões, medos e frustrações e como ele foi superado inicialmente. O desenvolvimento na carreira docente diz muito sobre a identidade que o profissional iniciante pretende construir enquanto professor.

Os saberes docentes construídos nessa fase inicial da docência são essenciais, por outro lado passar por ela não é fácil. Envolver-se com o desconhecido provoca sensação de medo e de incompetência, é normal. Por este motivo, acreditamos na necessidade de uma formação inicial mais voltada à realidade das condições de trabalho para que quando o futuro profissional da educação chegar à sala de aula possa ter uma formação continuada e apoio e

assistência por parte dos pares e dos gestores da escola, sendo pensada a necessidade de uma política de Rede voltada para tais professores.

O apoio e o acompanhamento do trabalho do professor principiante são fundamentais para a permanência e evolução deste profissional na profissão, levando em consideração que é por meio destas iniciativas que se cria a perspectiva de educadores envolvidos na dinâmica, não só da sala de aula, mas também na Instituição de ensino que trabalham, contribuindo para um ambiente de trabalho mais agradável, para um melhor desempenho e desenvolvimento da sua formação e, por conseguinte, melhores resultados na vida acadêmica dos seus discentes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Mariângela da Rosa; MONTIEL, Fabiana Celente; FARIAS, Gelcemar Oliveira; PEREIRA, Flávio Medeiros. Avaliação da Carreira no Ensino Superior em Educação Física: Um Estudo da Trajetória Docente num Espaço em Mudanças. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2009, Bahia. **Anais eletrônicos...** Bahia, 2009. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/1558/719>>. Acesso em: 03/11/2017.

ASSIS, Lenilton Francisco de; SILVA, Mayanne Gomes da. **A Mobilização de Saberes Docentes nas Práticas Escolares**: observações dos estágios supervisionados de geografia. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/geef/contents/documentos/a-mobilizacao-de-saberes-docentes-nas-praticas-escolares.pdf>>. Acesso em: 12/11/2017.

BARROS, A. M. R. **Dificuldades e superações nos anos iniciais da docência em matemática na escola pública**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/QKEDYNJSLAMI.pdf>>. Acesso em: 12/11/2017.

BITES, Rosilene de Souza Carvalho. **Profissionalidade e Profissionalização Docentes**: o olhar da revista Veja. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rosilene_de_Souza_Carvalho_Bites.pdf>. Acesso em: 18/06/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/11/2017.

BUENO, Chris. O Trabalho e o Homem: o ser humano é o único que consegue transformar a natureza através de seu trabalho. **Revista Pré.Univesp**, nº 61 universo, dez.2016/jan.2017. Disponível em: <<http://pre.univesp.br/o-trabalho-e-o-homem#.Wixlxfk97Mw>>. Acesso em: 24/11/2017.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana; SILVA, Adriana Netto e SILVA, Ivone Maria Mendes. **Histórias de vida de professores**: o caso da educação profissional. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>>. Acesso em: 03/11/2017

CARVALHO, Rosa de Fátima Pereira de; CARVALHO, Osvaldo José Pereira. Evolução do Trabalho: das comunidades pré-industriais às pós-industriais. **Revista da ABET**, v. VI, N° 2, p. 112-125, 2006.

CORRÊA, T. H. B.; SCHNETZLER, R. P. O início na carreira docente: dificuldades de professores de química no ensino médio. In: VIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E I CONGRESO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACIÓN EM ENSEÑANZA DE LAS CIÊNCIAS, 2011. Campinas. **Resumos...** Campinas: [s.n.]. 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0548-1.pdf>>. Acesso em: 10/10/2017.

CUNHA, Emmanuel R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf>. Acesso em: 24/01/2018.

DE PAULA JUNIOR, Francisco Vicente. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. **Revista Scientia**, Ano 01, Edição 01, p. 01 - 20, Jun/Nov. 2012. Disponível em: <http://www.faculdade.flucianoifeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf>. Acesso em: 03/11/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABARDO, Cláudia; HOBOLD, Márcia. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/41/1>>. Acesso em: 24/10/2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6, ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 02/04/2017.

GÜNTHER, H.; LOPES JR., J. **Perguntas abertas versus perguntas fechadas**: uma comparação empírica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 6, nº 2, 1990. p. 203-213. Disponível em: <<https://metodos0planejamento.files.wordpress.com/2012/10/gunther-1990-e-lopes-pergunta-aberta.pdf>>. Acesso em: 22/03/2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118842/mod_resource/content/1/HUBERMAN%20Micahel_O%20ciclo>. Acesso em: 22/02/2018. 2JWNkpg

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira et al. Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. V.20, n.1, p.09-23, jan/jun.2012.

KUENZER, Acácia.; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Fidalgo, F.; OLIVEIRA, M.; FIDALGO, N. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 19-48.

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, n. 6, p. 236-

259, jul./dez. 2011. Disponível em:
<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/195/pdf>.
 Acesso em: 22/01/2018.

LESSA FERREIRA, Guilherme. **Estudo de caso**: formação inicial e continuada de uma professora. 2010. 40 f. Monografia (Licenciatura) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2010. Disponível em:
http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/1o_2010/Guilherme_Lessa_Ferreira.pdf. Acesso em: 02/05/2018.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 28/03/2018.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 117-159.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e profissionalidade docente. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 11/01/2018.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Revista São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 1. São Paulo: SEADE, jan/mar. 2000. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>. Acesso em: 24/01/2018.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R.M.G.; GOMES, A.M.H. (Orgs.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p.

117-142. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/d5t55/09>>. Acesso em: 03/09/2017.

MONTEIRO, A. R. Alguns conceitos. In:_____. **Profissão Docente:** profissionalidade e autorregulação. São Paulo: Cortez Editora, 2015. p. 25-37.

MUHLSTEDT, Alexandro.; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun, 2015.

MULLER, Luiza de Souza. A Interação professor-aluno no processo educativo. **Revista Integração**, USJT-SP, ano VIII, n.31, novembro/2002. Disponível em: <http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf>. Acesso em: 29/03/2018.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão docente. In: **Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Lisboa**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 02/04/2017.

NUNES, Célia; CARDOSO, Solange. Professores iniciantes: Adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Volume 05 / n. 09 jul. - dez. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/14/76/4>>. Acesso em: 11/05/2018.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. A profissionalização docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: <educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10233_5654.pdf>. Acesso em: 14/11/2017.

PAPI, Silmara de O. Gomes. A profissão docente no contexto das profissões: os desafios da profissionalização. In: PAPI, Silmara de O. Gomes. **Professores:** formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira e & Marin, 2005. p. 15-48.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PINI, Mônica Eva. Profissão docente. In: DUARTE, Adriana Cancelli; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.s). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:GgIHile_88J:www.gestrado.net.br/%3Fpg%3Ddicionario-verbetes%26id%3D425&num=1&hl=pt-PT&gl=br&strip=0&vwsr=0>. Acesso em: 08/09/2017.

PIOLLI, E. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, set./dez. 2015.

PIRES, Varga; POWACZUK, Ana Carla Hollweg (Orgs.). **Formação inicial e continuada na perspectiva da qualidade em educação** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS : UFSM, Centro de Educação, 2014. p. 144-155.

PIRES, Rui; ALVES, Mariana Gaio; GONÇALVES, Teresa N. R. Desenvolvimento Profissional Docente: Percepções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. ANO 50 -1, 2016, 57-78. Disponível em: <impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/3865/3064/>. Acesso em: 02/05/2018.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ser professor: desafios da profissionalização em Pernambuco**. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/01_Ser%20professor.pdf>. Acesso em: 18/02/2017.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; FIRMINO, Carlos Antônio Barbosa. **Docência como profissão**: condições de trabalho e precarização. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0049.pdf>>. Acesso em: 06/04/2017.

PRADO, Alcindo Ferreira; COUTINHO, Jecilene Barreto, REIS, Osvaldinei de Pereira de Oliveira; VILLALBA, Osvaldo Arsenio. **Ser professor na contemporaneidade**: desafios da profissão. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf>. Acesso em: 28/03/2018.

SANTOS, Solange Mary Moreira e DUBOC, Maria José. Profissionalização, profissionalidade e saberes da experiência: perspectiva para formação do professor. **Revista Interfaces Científicas: Humanas e Sociais**. Aracaju, v.3, n. 1, p. 67-79, Out. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico: o pomo da discórdia e o fruto proibido. In:_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. **rev. São Paulo**. Cortez: Autores Associados, 2011. p. 21-55. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Katia_Sa2/post/What_methods_have_you_found_effective_for_helping_students_improve_critical_thinking_skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS:397641637744640@1471816562081/download/Dermeval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico-critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf>. Acesso em: 17/02/2018.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. . In:_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 11. ed. **rev. São Paulo**. Cortez: Autores Associados, 2011. p. 11-20. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Katia_Sa2/post/What_methods_have_you_found_effective_for_helping_students_improve_critical_thinking_skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS:397641637744640@1471816562081/download/Dermeval+Saviani+-+Pedagogia+hist%C3%B3rico-critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf>.

critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf>. Acesso em: 17/02/2018.

SILVA, Camila Carla Rocha da.; COSTA, Brunna Crislayne Câmara da.; ALBINO, Giovana Gomes. Docência: conhecimentos necessários ao exercício da profissão. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, 2013, Águas de Lindóia, SP. **Atas...** Águas de Lindóia, SP, 2013, p. 02-08.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: **Anais** do V Colóquio Internacional Paulo Freire; 2005 Set. 19-22; Recife: UFPE; 2005. p. 1-8. Disponível em: <http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf>. Acesso em: 29/03/2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: SILVEIRA, Denise Tolfo; GERHARDT, Tatiana Engel (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 03/09/2017

SLOMSKY, Vilma; MARTINS, Gilberto. **O Conceito do Professor Investigador**: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. Universo Contábil, Vol.4 (4), p. 06-21, 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/1057>>. Acesso em: 13/10/2017.

SOUSA, Ana Teresa Silva Sousa.; FERREIRA, Maria Salonilde. **(Re)significando o conceito de docência**. Disponível em: <http://afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20-%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/02__RE_RESIGNIFICANDO%20O%20CONCEITO.pdf>. Acesso em: 04/04/2018.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In:_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 31-55.

TORRES, M. G.; MOUTA, C.; MENESES, A. L. **Investigação, profissão, profissionalidade e profissionalização dos educadores de infância**. Cadernos de Educação de Infância, jan./mar. 2002.

TOZETTO, Susana Soares. Os Saberes da Experiência e o Trabalho Docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696/9638>>. Acesso em: 18/04/2018.

VALORE, Luciana Albanesa. A problemática da escolha profissional: a possibilidades e compromissos da ação psicológica. In: SILVEIRA, AF., *et al.*, org. **Cidadania e participação social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-07.pdf>>. acesso em: 05/04/2017.

VEIGA, I. P. A. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, ARAÚJO, José Carlos Souza e KAPUZINIAK, Célia. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-47.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: D'ÁVILA, Maria Cristina e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

WIEBUSCH, Eloisa Maria; CUNHA, Maria Isabel. Desafios e as Possibilidades dos Professores Iniciantes na Educação Profissional e Tecnológica. In: BOLZAN, Doris; ZANELLA, Camila.; TESCAROLO, Ricardo. A prática dos professores recém-formados e a sua formação continuada. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2010, Cascavel/Paraná. **Anais eletrônicos...** Cascavel/Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2010. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/270.pdf>>. Acesso em: 28/04/2018.

ZUCOLOTTO, V. M. **Primeiros anos da carreira docente**: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2448/1/tese_8367 DISSERTA%c3%87%c3%83O_VAL%c3%89RIA%20MENASSA%20ZUCOLOTTO20141120-141603.pdf>. Acesso em: 25/10/2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa Utilizado na Coleta de Dados

a) O que o motivou à escolha da profissão/

b) Para você, o que é ser professor?

c) Quais as características de um/a bom/boa professor/a/

d) Considerando o/a professor/a que você foi no início da carreira, o que contribuiu para seu desenvolvimento na profissão?

e) Quais suas expectativas futuras em relação à profissão?

f) Como você se vê como docente? Comente sua evolução na docência.
